

Interkulturelle Begegnungen anhand von literarischen Reiseerfahrungen

Intercultural encounters based on literary travel experiences

Isabella Leibbrandt

Universidad de Navarra

ileibrandt@unav.es

<https://orcid.org/0000-0002-6272-1036>

Recibido: 21/06/2022

Aceptado: 19/04/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2022.i30.02>

Zusammenfassung:

Der Beitrag zeigt, wie die Beschäftigung mit Reiseliteratur einen Zugang zu interkulturellen Erfahrungen und Erkenntnissen vermittelt und plädiert für den Einsatz interkultureller literarischer Texte als Medium zum Fremdverstehen als auch zu einer Infragestellung eigener Positionen und somit einer selbstkritischen Haltung. Der Umgang mit fremdsprachiger und interkultureller Literatur soll Fremdheitserfahrungen erlauben, die es zu reflektieren gilt. Mit dem Kurzroman *Im Juli* von Selim Özdoğan als Beispiel für diese Art von Literatur wollen wir den Lernenden eine sekundäre Lebenserfahrung vermitteln, die zum Perspektivenwechsel anregt und sich somit als ein überaus geeigneter Zugang zur interkulturellen Vermittlung erweist. Die Protagonisten selbst erleben und vollziehen einen kulturellen Perspektivenwechsel, den ein fremdsprachiger Leser ebenfalls nachvollziehen muss. Aufgrund dessen erachten wir als ein wesentliches Ziel der Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, den Lernern Gelegenheiten für die Übernahme anderer Perspektiven zu schaffen. Der an der Lehre orientierte Beitrag möchte auch ein praxisnahes Vorgehen zum Kultur- und Wissenstransfer und der interkulturellen Kommunikation mittels Literatur leisten. Ein angestrebtes Lernziel wäre dabei, eine offene und an der Welt interessierte Haltung bei den Lernern zu erreichen, die einen empathischen Umgang mit allgemein Unbekanntem anderer kultureller Prägung ermöglicht, aber auch zur Selbstreflexivität führt.

Schlüsselwörter: Reiseliteratur, Fremdverstehen, interkulturelle Literatur, Perspektivenwechsel, Interkulturalität, Selbstreflexivität, interkulturelle Kompetenz

Abstract:

The article shows how dealing with travel literature provides access to intercultural experiences and insights, and advocates the use of intercultural literary texts as a medium for understanding others as well as a questioning of one's own position and thus a self-critical attitude. Dealing with foreign-language and intercultural literature should allow experiences of foreignness that need to be reflected upon. With the short novel *In July* by Selim Özdoğan as an example of this type of literature, we want to give the learners a secondary life experience that encourages a change of perspective and thus proves to be an extremely suitable approach to intercultural mediation. The protagonists themselves experience and carry out a cultural change of perspective, which a foreign-language reader must also understand. Because of this, we consider an essential goal of the didactics of foreign understanding in the teaching and learning of foreign languages to create opportunities for learners to adopt other perspectives. The teaching-oriented contribution would also like to provide a practical approach to culture and knowledge transfer and intercultural communication using literature. A desired learning goal would be to achieve an open attitude in the learners who are interested in the world, which enables respectful, which enables an empathetic dealing with the generally unknown of a different cultural character, but also leads to self-reflection.

Keywords: travel literature, understanding others, intercultural literature, change of perspective, interculturality, self-reflection, intercultural competence

1

Interkulturelles lernen anhand von Interkultureller Literatur

Wie zahlreiche Autoren feststellen, hat sich das interkulturelle Konzept vor allem als Lehr- und Lernziel des fremdsprachlichen Unterrichts etabliert, in dem zu diesem Zweck auf geeignete literarische Werke zurückgegriffen wird (Bogdal & Korte 2002; Hallet & Königs 2010; Dawidowski & Wrobel 2006; Bredella 2010; Cerri 2011). Beispielgebend dafür betrachten wir hier die interkulturelle Literatur, auf deren relevante Merkmale zum interkulturellen Lernen Mecklenburg wie folgt verweist:

Unter dem Begriff interkulturelle Literatur wird im Folgenden die deutschsprachige Literatur von AutorInnen verstanden, deren Schreiben spezifische literarische Züge aufweist und einen Blick innehat, welcher zwei oder mehreren hybriden kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen verpflichtet ist. Interkulturelle Literatur konstituiert sich also aus der Zusammenwirkung von biographischer, thematischer, sprachlicher und ästhetischer Interkulturalität in unterschiedlichen Kombinationsvarianten. Der Begriff interkulturell fokussiert Beziehungen, Prozesse, Austausch, Verschmelzung zwischen Kulturen (Mecklenburg 2008: 93).

Die Begegnung im Fremdsprachenunterricht mit interkultureller Literatur, bietet sich zum interkulturellen Lernen vor allem deshalb an, weil sie eine vielschichtige Befremdung auszulösen vermag. Diese intensive und zumeist verstörende oder irritierende Begegnung mit kulturell Anderen bedeutet zunächst eine Dezentrierung, eine Infragestellung der gewohnten Sichtweisen, Gewohnheiten, Denk- oder Fühlweisen. Das, was als selbstverständlich angenommen wurde, verliert seinen Charakter als Selbstverständliches, wodurch eine Bewusstheit für das interkulturelle Fremde erwacht. Damit verbunden steht die Infragestellung eigener Positionen, wenn der Erzähltext zum Perspektivenwechsel durch das Nachvollziehen fremder Beziehungsmuster oder Verhaltensweisen führt. Das angestrebte Lernziel wäre letztendlich eine Reflexion der eigenen situativen Einstellung und Wahrnehmung.

Diese besondere Bedeutung wird insbesondere literarischen Texten aufgrund der ästhetisch-expressiven Qualität deshalb zugemessen, weil sie einerseits die Dimension menschlicher Kommunikation in besonderer Weise erfahrbar macht, wenn sie Zugang zu anderen kulturellen Anschauungen ermöglicht. Andererseits verweist sie aber auch darauf, dass der Umgang mit interkulturellen fremdsprachigen Texten die Lernenden dazu forciert, die sich aufdrängende Frage nach der subjektiven Verortung in der eigenen Gesellschaft und Kultur zu reflektieren. Hallet & Königs (2010: 14) verweisen deshalb darauf, dass es eine wesentliche Aufgabe von Fremdsprachenunterricht ist, sich aus der möglichen Verengung auf eine instrumentelle Sprachbeherrschung zu lösen, indem die Lehrenden literarische Texte dazu nutzen, die transitorische Verfasstheit der eigenen Kultur und damit die Bedingtheit des eigenen kulturellen Standpunkts zu vermitteln. Die Autoren verweisen dabei auf die Befähigung zu relevanten interkulturellen Kompetenzen, die eine kognitive, affektive, ethische und eine willensbezogene Ebene beinhalten und letztendlich den verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz bedeuten (Hallet & Königs 2010: 51).

Wie die hier zitierten Autoren festhalten, ist die interkulturelle Kompetenz in den letzten Jahrzehnten zu einer Schlüsselqualifikation geworden, die auf dem Arbeitsmarkt zunehmend gefragt wird, um mit fremden Kulturen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen in angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen und so ist auch das interkulturelle Lernen aus dem Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken. Die laut Lüsebrink (2016: 8) inbegriffene Verhaltenskompetenz, Kommunikationskompetenz und Verstehenskompetenz, die die Fähigkeit betrifft, symbolische Zeichen anderer Kulturen lesen, verstehen und interpretieren zu können, beruht vor allem auf einer affektiven Dimension, die Einfühlung in und Sensibilisierung für fremde Kulturen umfasst. Ebenso ist aber auch die kognitive Dimension von Bedeutung, die kulturspezifisches Wissen beinhaltet wie zum Beispiel kulturelle Werte (Worte, Gesten, Bilder, die eine bestimmte Bedeutung haben),

Rituale (kollektive Tätigkeiten, die als sozial notwendig gelten) und Symbole, die den Kern einer Kultur ausmachen (Lüsebrink 2016: 12).

Hinsichtlich dieser interkultureller Zielsetzungen beim interkulturellen Lernen verweist der Autor im Wesentlichen auf drei Fähigkeiten, die Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie, die im Umgang mit interkultureller Literatur gefördert werden können. Die Lernenden können der Rollendistanz gewahr werden, wenn sie in Distanz zu sich selbst treten, d.h. ihre eigenen Ansichten, Handlungsmuster etc. nicht ausschließlich oder im Wesentlichen vor dem Hintergrund der eigenen, in erster Linie national-kulturell und soziokulturell geprägten Norm sehen, sondern hierzu aus einer Fremdperspektive Abstand gewinnen. Mit der Ambiguitätstoleranz erfahren sie die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren und sie im Prozess der Herstellung einer Übereinkunft zu berücksichtigen. Durch Empathie empfinden sie die hiermit verbundene Bereitschaft, sich in eine neue, unvertraute Situation und Umgebung hineinzusetzen. Es werden zudem weitere Lernziele gesetzt wie der Erwerb von Kenntnissen über andere Kulturen, die Offenheit für das Andere, Fremde und Ungewohnte sowie die Bereitschaft, das Andere als different zu akzeptieren.

Durch die literarische Interaktion mit dem Unbekanntem, Neuem und somit Fremden soll somit das Ziel des interkulturellen Lernens auf bestimmte Fähigkeiten gelegt werden, wie die Relativität des Eigenen und anderer kultureller Bezugssysteme zu erkennen (Lüsebrink 2016: 75). Zusammenfassend identifizieren wir hinsichtlich dieser grundlegenden Zielsetzungen des interkulturellen Lernens folgende systemisch miteinander verknüpfte Kompetenzen, die vermittelt und erworben werden sollen, nämlich die sprachliche, landeskundliche sowie interkulturelle Handlungskompetenz. Es geht also um eine interkulturelle kommunikative Kompetenz, zu der neben funktional-kommunikativen Aspekten vor allem auch Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel, Empathie, Relativierung ethnozentrischer Perspektiven, aber auch Einstellungen wie Offenheit und Neugier gegenüber Fremdem gehören (Hallet & Königs 2010: 76).

Kompetenz ist dabei so zu bestimmen, dass die Fähigkeit zu einer neuen Ordnung erworben wird, die auf kommunikativer Basis das Eigene und das Andere zueinander positioniert. Zur interkulturellen Kompetenz gehört die Fähigkeit zum Herstellen von Rückbezüglichkeit und damit die Reflexion des Eigenen. Und hieraus speisen sich zwei Vorgänge interkulturellen Lernens, die zum Erwerb und zur Festigung der interkulturellen Kompetenz führen: die Reflexion der eigenen, vielfach undistanziert gelebten kulturellen Prägungen und zugleich die Annäherung an kulturelle Bestände einer anderen Kultur. Der rückversichernde ebenso wie der rückverunsichernde Blick auf die eigenen Bezugsnormen und kulturellen Versatzstücke durch die Verschiebung gewohnter Sicht- und Bewertungsweisen trägt zum sukzessiven Ausbau interkultureller Kompetenz bei, die nunmehr nicht allein als bloße Ausweitung des Wissens um andere Kulturen zu bestimmen ist, sondern eine immer wieder neu zu leistende Befragung der eigenen kulturellen Wurzeln und Ausdrucksformen notwendig beinhaltet (Dawidowski & Wrobel 2006: 42-49).

Außerdem befürwortet Cerri (2011: 396) den Einsatz interkultureller Literatur hinsichtlich des interkulturellen Lernens, wenn bestimmte Themen, die den Erfahrungen der Lernenden ähneln oder sie widerspiegeln, Involviertheit auszulösen vermögen. Im Vordergrund dieses Lernprozesses soll ihnen ihre eigene kulturelle Einstellung und Verbundenheit bewusst gemacht werden, die sie reflektieren sollen, um durch das Wissen über Werte und Normen der eigenen und fremden Kulturen Empathie und Toleranz für kulturell Unbekanntes zu entwickeln. Hierin sieht die Autorin die Besonderheit interkultureller Literatur, nämlich in der Thematisierung kultureller Begegnungen mit ihren positiven und negativen Aspekten.

Reiseliteratur, wie das Beispiel *Im Juli* zeigen soll, zeichnet sich insbesondere durch eine persönliche Involvierung seitens der Lernenden aus, da sie ihnen eine Gelegenheit bietet, sich im Akt des Lesens imaginär in die Welt hinaus zu bewegen und dadurch neue Kulturen, Erfahrungen und Existenzmöglichkeiten zu erkunden. In diesem Sinne impliziert ein Sich-in-die-Welt-hinaus-Lesen ein Sich-Öffnen für die Welt im Akt des Lesens, das die 'Sinne schärft, die eingefahrenen Muster durchbricht und die Erde mit neuen Augen sehen lehrt' (Nagy & Wintersteiner). Das Lesen wird auf diese Weise als ein geistiges Abenteuer aufgefasst, das nicht nur mit dem Unbekannten weit weg, sondern auch mit dem Fremden in uns selbst konfrontiert und das zur Selbstreflexion anleitet. Dieses Konzept eines Lesens über unsere kulturellen Grenzen hinaus macht somit eine doppelte Fremdheit sichtbar: Eine fremde Literatur und eine fremde Erfahrung durch Literatur.

2. Perspektivübernahme und Fremdverstehen

Im Mittelpunkt dieser Betrachtung steht die Frage, wie das Verstehen Anderer bzw. das interkulturelle Verstehen mit literarischen Texten im Unterricht gefördert werden kann und was dies für eine Didaktik des interkulturellen und literarischen Verstehens bedeutet. Wie oben dargestellt, stehen als wesentliche Lernziele und Teilkompetenzen folgende Punkte im Vordergrund: Die Entwicklung einer Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen sowie der Empathie und Fähigkeit zum Fremdverstehen, welche die Ambiguitätstoleranz einschließen. Zu den kognitiven Teilkompetenzen zählen wir das Wissen über andere Kulturen (kultur- bzw. länderspezifisches Wissen), das stereotypes Denken und Vorurteile zu erkennen und reflektieren erlaubt, um die kulturelle Identität anderer anzuerkennen und zu reflektieren. Es handelt sich demnach um wichtige soziale Kompetenzen, die darauf abzielen, Anteil zu nehmen an Gedanken und Beweggründen anderer, die Komplexität individuellen Handelns zu verstehen, plurale Bedeutungen anzuerkennen und andere Perspektiven zu übernehmen. Die Grundvoraussetzung dafür ist das Imaginieren einer bestimmten Situation, das Wissen, wie es wäre, in dieser bestimmten Situation zu sein, die als Erkenntnisleistung der Literatur betrachtet werden kann und durch Selbstreflexivität die eigene kulturelle Prägung beleuchten soll. Das Verstehen des Anderen soll bei diesem Ansatz den Rahmen für eine Didaktik des interkulturellen und literarischen Verstehens bilden. Diese didaktischen Vorgehensweisen stehen ganz im Fokus der interkulturellen Kompetenz, die so Bredella (2010: 89) zum Erziehungs- und Bildungsziel geworden ist und im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lern- und Bildungsziel abgelöst hat.

Ohne Zweifel machen Lerner Fremdheitserfahrungen bereits beim Erlernen einer fremden Sprache auf vielfache Weise, indem sie u.a. mit anderen Welt- und Wertvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen sowie anderen kulturellen Praktiken in Kontakt treten, was ihnen wiederum erlaubt die interkulturelle Kommunikation einzuüben. Jedoch vermögen insbesondere literarische Texte mögliche Gegenwelten zu entwerfen, sodass in ihnen das Andere in Gestalt fiktionaler, imaginerter Diskurse und der mit ihnen verknüpften Menschen und Handlungen erscheint. In diesem Sinne sind literarische Texte in sich selbst mehr oder weniger komplette und komplexe Diskurswelten (Hallet & Nünning 2007: 40). Eine so verstandene ästhetische Erfahrungshaltung begünstigt ein Experimentieren mit Gedanken und ein intensives Einlassen auf andere Sinnentwürfe, wobei eine intensive Involvierung und reflektierende Distanzierung sich die Waage halten sollen. Die Beschäftigung mit Irritationen und den dazu gehörenden Reflexionen liegt im Potenzial literarischer Texte, wobei ihre Verstehensforderungen an ein bestimmtes Lernerpublikum einzuschätzen sind (Delano 2002: 108).

Dabei erhält das Konzept des Perspektivenwechsels zentrale Bedeutung, denn so Küster (2015: 25): »Wer lerne, die Sichtweisen fiktionaler Figuren nachzuvollziehen, sie mit eigenen Weltsichten zu vergleichen und schließlich beide Perspektiven zu koordinieren und zu reflektieren, könne dies auch auf den interpersonellen Kontakt in fremdsprachlichen Kontexten übertragen«. Eine wesentliche Rolle spielt bezüglich dieser Fähigkeiten das Fremdverstehen, ein Leitgedanke des interkulturellen Lernens, in dessen Kern die Innen- und Außenperspektive, die Distanzierung und Empathie es zu vereinbaren gilt wie es Hallet & Königs erläutern:

Die Begriffe 'Fremdverstehen' und 'interkulturelles Verstehen' werden synonym gebraucht. Verstehen ist immer das Verstehen, dessen, was wir noch nicht kennen und was uns daher fremd ist. Insofern ist alles Verstehen Fremdverstehen. Fremdverstehen bedeutet jedoch in der Didaktik des Fremdverstehens, dass ein doppeltes Fremdes ins Spiel kommt. Die Äußerungen und Verhaltensweisen von Personen einer fremden Kultur müssen in deren Bezugsrahmen gesehen werden. Wenn wir den Bezugsrahmen der fremden Kultur rekonstruieren, müssen wir eine Innenperspektive einnehmen. Wir treten aus den Bezugsrahmen unserer Kultur heraus und versetzen uns in diejenigen der fremden, um die Welt aus deren Augen zu sehen. Fremdverstehen beruht somit auf Empathie und führt zu einer Distanzierung von eigenen Sichtweisen und Wertvorstellungen. Dabei kann das, was zunächst aus unserer Perspektive als unvernünftig und falsch erscheint, aus der Innenperspektive als vernünftig und richtig verstanden werden. Darin liegt die humane Bedeutung des Verstehens. Fremdverstehen geht jedoch nicht im Einnehmen der Innenperspektive auf. Wir müssen die Welt auch mit unseren eigenen Augen sehen und nehmen daher eine Außenperspektive ein (Hallet & Königs 2010: 120).

Durch das Einnehmen der Innenperspektive entsteht somit ein komplexer Interpretationsprozess, in dem das Fremdverstehen als ein dialogischer und reflexiver Prozess zu verstehen ist, bei dem letztendlich eine

Veränderung des Selbst eintreten kann. Laut Hallet & Königs (2010: 121) besteht somit die interkulturelle Kompetenz in einer ‚normativen Selbsttransformation‘, die besagt, dass wir auf Absolutheitsansprüche verzichten und den Mut aufbringen müssen, mit und in Differenzen zu leben und Diskurse zu führen. Interkulturelles Verstehen sucht demnach zu erfassen, wie andere die Welt sehen und an welchen Wertvorstellungen und Motiven sie ihr Handeln ausrichten. Da den Lernenden die fremde Kultur und Welt oft nicht unmittelbar zugänglich ist, müssen sie sie sich, wie aufgezeigt, durch das Einnehmen von Innen- und Außenperspektive und eine Perspektivenkoordination, d.h. durch Interpretationen erschließen. Diese Interpretationen sind dann ein Drittes, das sich daraus ergibt, wenn sie Äußerungen in der fremden Kultur mit ihrem Vorwissen, ihren kognitiven, affektiven und evaluativen Fähigkeiten, den ihnen zur Verfügung stehenden Begriffen und ihren ethischen und gesellschaftspolitischen Überzeugungen deuten. Diese Einsicht, dass die Welt der Anderen nicht unmittelbar, sondern nur über Interpretationen vermittelt zugänglich ist, hebt das Ziel des interkulturellen Verstehens, das darin besteht, andere zu erkennen und anzuerkennen, nicht auf (Hallet & Königs 2010: 123).

Insbesondere Nünning (2002: 123-136) als auch Bredella (2012: 32-72) haben sich ausführlich mit der Vermittlung des Fremdverstehens und der Perspektivenvielfalt durch den intuitiv vollzogenen und reflektierten Perspektivenwechsel sowie durch die gezielte Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Umgang mit literarischen Texten beschäftigt. Die zentrale These lautet, dass Literatur deshalb dazu prädestiniert ist, Fremdverstehen und Bildung zu fördern, weil sie Lernende durch ihre Perspektivenvielfalt mit neuen Weltansichten konfrontiert. Beachtenswert ist dabei zunächst Nünnings (2002: 125-127) Unterscheidung zweier verschiedener Ebenen des Fremdverstehens: Auf der einen Seite werden Prozesse des Fremdverstehens in vielen literarischen Texten auf der Ebene der Figuren thematisiert oder dargestellt. Dies ist vor allem in jenen Texten der Fall, die Begegnungen von Figuren aus unterschiedlichen Kulturen schildern. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie die Lernenden das im Text dargestellte interkulturelle Geschehen verstehen und welche Verstehensprobleme im Rezeptionsprozess auftreten können.

Zum Zwecke der begrifflichen Klarheit unterscheidet der Autor zwischen der Ebene des dargestellten Fremdverstehens im literarischen Text und der Ebene des Fremdverstehens in der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser. Im ersten Fall handelt es sich um imaginäre Prozesse des Verstehens oder Nicht-Verstehens, die zwischen Figuren innerhalb einer fiktiven fremdkulturellen Welt ablaufen. Das Kulturthema Fremdheit, die Problematik des Fremdverstehens sowie Fremdseins fungieren in diesem Zusammenhang als Thema oder Motiv eines Werks. Im zweiten Fall haben wir es insofern mit einem rezeptionsästhetischen Phänomen zu tun, als es um das Wechselverhältnis zwischen Text und Rezipient sowie um die im Rezeptionsprozess ablaufenden Verstehensprozesse geht. Es ist also zu unterscheiden zwischen der fiktionalen Ebene des dargestellten Fremdverstehens innerhalb des literarischen Textes und der Ebene des rezeptionsästhetischen Fremdverstehens in der Interaktion zwischen Text und Leser/Lerner.

Dass Fremdheit relational ist, bedeutet zunächst ganz trivial, dass wir etwas nur dann als fremd bezeichnen, wenn wir in irgendeiner angenommenen oder tatsächlichen Beziehung zu ihm stehen. Fremdheit hängt vom Standort und der intentionalen Einstellung des Sprechers ab, was diesem als fremd gilt oder gelten kann (Münkler & Ladwig 1997: 14-15). Was als fremd gesehen und erlebt wird, ist eindeutig vom Betrachter und seinem Blickpunkt abhängig und variiert daher von Lerner zu Lerner mit unterschiedlichen Wirkungen, die von Neugierde und Faszination bis zur Ablehnung des Fremden reichen. Von dieser Prämisse ausgehend, betrachten wir die hermeneutische Denkfigur des Fremdverstehens, welche einen Perspektivwechsel impliziert, um das Fremde nicht dem Eigenen zu subsumieren, sondern vom Standort des Anderen aus zu rekonstruieren, wie dieser die Welt sieht. Das setzt Wissen über dessen Welt, Glauben-/Normensysteme, Lebensformen, Alltag und Sprache voraus, um das Fremde in dem ihm Eigenen und in seiner für den Lernenden Andersheit zu erfassen. In methodischer Hinsicht muss demnach Fremdverstehen durch Rekonstruieren der Perspektiven von Erzähler und Figuren, der normativen Grundlage von Handlungen und Verhaltensweisen, der Ursachen von Konflikten, der Glaubensvorstellungen und historisch gebundener Weltbilder operationalisiert werden (Ehlers 2017: 151).

Im Kontext dieses Begründungsansatzes und des Lehrens und Lernens von Fremdverstehen bedeutet es vor allem, dass das Selbst- und Weltverstehen des Anderen anerkannt und es nicht nach den Maßstäben der eigenen Kultur beurteilt werden soll. Indem Lerner Einblick in das bekommen, was in den Köpfen der oft fremd wirkenden

Figuren vor sich geht, werden die lebensweltlichen Grenzen, die der räumlichen Reichweite ihres Handelns und ihrer Fähigkeit zum Nachvollzug in der Lebenswelt gesetzt sind, überwunden. Letztlich sollen sie durch die Lektüre interkultureller Literatur für die unhintergehbare Perspektivität jeglicher Wirklichkeitserfahrung sowie für den Umgang mit anderen Perspektiven sensibilisiert werden:

Wenn die Rekonstruktion fremder Sichtweisen tatsächlich konstitutiv für interpersonales und interkulturelles Verstehen ist, dann können die soziale Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die durch den Umgang mit Literatur nicht nur begünstigt, sondern gezielt gefördert wird, sowie der Wert ihrer gezielten Schulung kaum hoch genug eingeschätzt werden (Nünning 2002: 134).

Mit der Perspektivübernahme und seiner Schulung soll demnach die Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzusetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren vermittelt und eingeübt werden. Die große didaktische Bedeutung dieses Konzepts ergibt sich daraus, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, die als notwendige Bedingung für soziales Handeln gilt und konstitutiv für das Verständnis von Motiven und Intentionen Anderer ist. Die Theorie der Perspektivenübernahme ist somit zugleich eine Theorie des Fremdverstehens, als sie Verstehen des Anderen von vornherein als Rekonstruieren seiner Perspektive von der Situation fasst. Hinzu erfordert die Lektüre fremdkultureller literarischer Texte aber auch ästhetisches Interesse, Phantasie, Emotionalität und vor allem eine gewisse Lebenserfahrung. Sie führt dadurch in andere Dimensionen des Verstehens hinein und verlangt spezifische Strategien zur Erschließung der verschiedenen Bedeutungsebenen, der Inhalte, Kontexte, Motiv- und Handlungszusammenhänge, der Perspektiven und Intentionen in ihrer ästhetischen Gestaltung (Esselborn 2010: 97). Hahn (1997: 135) spricht in diesem Zusammenhang von intentionaler Verfremdung, deren Zweck die Verunsicherung eingelebter Gewohnheiten der Wahrnehmung, des Urteilens und des Handelns ist. Mit ihrer Hilfe soll das allzu glatt Gewusste seiner Fragwürdigkeit überführt werden. Hermeneutische Differenz erhält hier eine produktive Qualität, indem sie Prozesse des Fremdverstehens in Gang setzt und ein Erkennen dessen ermöglicht, was außerhalb des Wissens und der Wahrnehmung des Lernenden liegt.

Schlussfolgernd halten wir zunächst fest, dass Fremdverstehen auf das Anerkennen des Anderen in seiner Eigenheit und das Relativieren des eigenen kulturell gebundenen Standpunktes zielt. So gesehen, rücken die kulturelle Alterität und Differenz in der hier aufgezeigten Fremdsprachendidaktik in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen mit literarischen Texten.

3. Didaktik des Fremdverstehens: Interkulturelle Inhalte bestimmen die Auswahl von Romanen

Die fiktionale Literatur thematisiert das Fremde und den Anderen/Fremden auf vielfältige Weise, z.B. in der Reise- und Abenteuerliteratur und so hat die Anwendung fremdhermeneutischen Gedankenguts auf literarische Texte im Unterricht innerhalb der Literaturdidaktik eine bewährte Tradition mit dem Bildungsziel der Befähigung zum Fremdverstehen, zur Toleranz, zum Perspektivenwechsel und zur Ich-Entwicklung (Ehlers 2017: 151). Auf den Erkenntnisanspruch fiktionaler Geschichten sowie den daraus resultierenden Sinnbildungsprozess, sowie insbesondere ihre Bedeutung für das interkulturelle Verstehen weist Bredella (2012: 32-49) ausdrücklich hin. Durch eine teilnehmende Beobachtung einer anderen Lebensform wie es das Lesen ermöglicht und diese dadurch tiefer verstehend zu durchdringen, kann sie schließlich weniger fremd wirken. Die weitere Betrachtung der interkulturellen Kompetenz als Prozess ihres Erwerbs und als Ergebnis hinsichtlich eines umfassenden mehrdimensionalen Ziels, soll im Folgenden um die literaturdidaktische Zielfacette ergänzt werden.

Aus methodischer Sicht spielt bei diesem Konzept des Lesens und interkulturellen Lernens die grundsätzliche Anwendung der Methode der Perspektivenübernahme und der Perspektivenverschränkung zur Erarbeitung voneinander differierender Lesarten im Unterricht eine wesentliche Rolle. Denn wenn man Literatur als ein Medium betrachtet, das wie kein anderes die Fähigkeit des Fremdverstehens auszubilden hilft, dann wird deutlich, dass auch in diesem Zusammenhang die interkulturelle Perspektive schon im grundsätzlichen Anspruch des Literaturunterrichts angelegt ist. Somit erachten Bogdal & Korte (2002: 88-89) die Förderung des Selbst- und

Fremdverstehens als eine wesentliche Zielsetzung des Umgangs mit interkultureller Literatur, wenn durch die Lektüre eine Loslösung von der eigenen Sichtweise erreicht und die Welt mit anderen Augen gesehen werden kann. Das handelnde Sich-Hineinversetzen in literarische Figuren schließt somit die allmähliche Einübung in Empathie und Perspektivenübernahme ein. Dabei wird der Lernende zunächst auf eine Probe gestellt, denn er steht vor der Herausforderung mit dem Protagonisten zu empathisieren oder sein Handeln zu verurteilen, die Gedanken und Gefühle, die Überzeugungen und Handlungsmotive des Anderen nachzuvollziehen, wobei oft Erstaunen, vielleicht auch Unverständnis hervorgerufen werden. Von daher fordert die literarische Lektüre zur Interaktion und darin liegt der Dialogcharakter des Lesens in seiner Aufforderung zur Perspektiveinnahme begründet. Dabei geht es um ein Aushandeln zwischen der erwähnten Innen- und Außenperspektive, was ein konstitutives Moment des Verstehens von Geschichten ist und sowohl Empathie- als auch Urteilsfähigkeit vom Lerner verlangt.

Eine wesentliche Rolle spielt dabei, das Wissen von Anderen, denn wie wir schon konstatiert haben, ist fremd alles, was unvertraut, unbekannt, neu und unerforscht erscheint. Solange die Handlung des Protagonisten nur von der eigenen Außenperspektive betrachtet wird, ist Fremdverstehen nicht möglich. Die eigene Sichtweise muss ausgesetzt und die fremde Perspektive, die Innenperspektive, eingenommen werden, was so manchen Lernenden nicht leicht fällt, besonders wenn sie keine interkulturelle Vorerfahrung sammeln konnten. Umso mehr ist ein didaktisches Vorgehen zwingend nötig, damit den Lernenden diese Erfahrung zuteil wird und sie das aufgezeigte Konzept der Perspektivübernahme verstehen, indem ihnen die vorübergehende und bedingte Übernahme fremder Perspektiven, die Perspektivengebundenheit jeder Erfahrung anschaulich gemacht wird und sie beginnen, den eigenen Standpunkt zu relativieren. In dieser Hinsicht ermöglicht die Rezeption literarischer Texte diese Art von Erfahrungen, wie sie eventuell in dieser Form im realen Leben der Lernenden nicht möglich sind, denn der Umgang mit Fiktionen begünstigt, so Nünning (2002: 132), folgende Einblicke:

- Literarische Texte bieten fiktionale Einzelschicksale, die lebensweltliche menschliche Erfahrungen evozieren
- Wir erhalten einen im realen Leben niemals umfassenden Einblick in das, was in den Köpfen der Handelnden vor sich geht
- Das Wirklichkeitsmodell wird uns perspektivisch gebrochen dargestellt und sensibilisiert uns daher für die Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrungen
- Erzählerische Texte zwingen uns immer wieder zu Perspektivenwechsel und-koordination

Aus literaturdidaktischen Erwägungen zum Einsatz geeigneter Lektüren und dazu, wie Lernende bei der Behandlung literarischer Werke gezielt zur Differenzierung, Übernahme und Koordinierung verschiedener Perspektiven motiviert und befähigt werden können, mögen die folgenden Fragen einen Anstoß geben (Nünning 2002: 136):

- Welche literarischen Texte sind besonders geeignet zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zum Fremdverstehen?
- Welche Kriterien sind daher bei der Auswahl von Texten und bei der Zusammenstellung von Textsequenzen zu berücksichtigen?
- Welche methodischen Zugangsmöglichkeiten sind besonders geeignet, um die Fähigkeit zum Wechsel, zur Übernahme und zur Koordinierung von Perspektiven auszubilden?

Auch wenn Bredella (2010: 2-107) beklagt, dass eine Didaktik des Fremdverstehens beim Lesen fremdkultureller Literatur noch kaum entwickelt ist, möchten wir aus seinen Betrachtungen dazu dennoch wichtige Erkenntnisse festhalten: Literarische Texte sind nur dann bildungsrelevant, wenn sie ihre Rezipienten ansprechen und herausfordern, so dass deren Auffassungen und Wertvorstellungen ins Spiel kommen, weil sie ihnen etwas zu sagen haben und sie in eine Interaktion verstricken, bei der sie auch unvorhergesehene Erfahrungen machen können. In solchen ästhetischen Erfahrungen kommt es zu einer intensiven Interaktion

zwischen Objekt und Subjekt in dem Sinne, dass das Objekt das Subjekt herausfordert und dieses darauf antwortet. Relevant ist dabei die Untersuchung der Erzählmittel (Perspektive, Aufmerksamkeitslenkung, erzählte Zeit), des Leserbezugs sowie der Leserrolle (Appelle, Identifikationsangebote, Emotionen, Wirkungen). Das methodisch-didaktische Vorgehen bei der Vermittlung deutscher als fremdsprachlicher Literatur leitet Bredella (2010: 138-139) von den Lernzielen literarisch-ästhetischer und fremdkultureller Kompetenz ab und orientiert sich an den Prinzipien Lernerzentrierung, Eigenaktivität, und Interkulturalität. Empfohlen werden vor allem solche narrativen Texte für die Sprach- und Kulturvermittlung, die allgemeine Kulturthemen wie Arbeit, Freizeit, Essen, Wohnen, Selbst- und Fremdbilder in interkultureller Sicht behandeln, das Interesse an der Geschichte und die Neugier auf die Verhältnisse und Schicksale fremder Handelnder wecken. Um dieses Interesse und ein ästhetisches Vergnügen an der Lektüre zu entwickeln, ist ein persönlicher, offener, produktiver Umgang mit Literatur erforderlich. Die Texterschließung geht von dem für den fremdsprachigen Leser besonders wichtigen inhaltlich-thematischen Moment aus, das einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen erlaubt. Entscheidend ist es, die fremdkulturelle Perspektive herauszuarbeiten und die Distanz anfangs zu betonen, um ein vorschnelles Verstehen zu vermeiden. Im zentralen interkulturellen Dialog, im Gespräch über den Text aus Fremd- und Eigenperspektive ist ausgehend von Befremdungen, Widersprüchen und nicht zu füllenden Leerstellen, ein Blick für die Unterschiede der Lesarten zu entwickeln, um vergleichend mit Hilfe von Empathie, Perspektivübernahme, Offenheit und Toleranz einen Zugang zum Fremdverstehen zu eröffnen.

Dawidowski & Wrobel (2006: 3-49) legen folgenden Leitfaden zum Einsatz und für die Auswahl von literarischen Texten mit der Zielsetzung des interkulturellen Lernens nahe: Die Thematisierung bzw. eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit sollte eine emotionale Beteiligung herausfordern, indem exemplarische Lebenslagen oder Problemaufrisse präsentiert und interkulturelle Perspektiven angesprochen werden. Die kulturellen Differenzen können attraktive und produktive Spannungen darstellen, die Alteritätserfahrungen mit dem Anderen, bzw. dem Fremden initiieren. Solche Differenzenerfahrungen durch in einem Text entfaltete Konflikte können zum Gegenstand einer kulturvergleichenden Betrachtung werden und so in einem interkulturellen Sinne gelesen und erarbeitet werden, so dass eine Erweiterung des Weltwissens erzielt wird. So werden die Lernenden mit einem fremdkulturellen Weltbild vertraut gemacht, das zum Aufbau empathischer Haltungen beiträgt. Auf diese Weise kann Literatur zur Erlangung und Ausdifferenzierung von interkultureller Kompetenz als Lernziel beitragen.

Im Weiteren wollen wir anhand von Leseaufgaben zum Auswählen handlungsrelevanter Teile, der Themenbildung sowie Rekonstruktion von Figurenperspektiven, -intentionen, -beziehungen und von Erzählerperspektiven einige Beispiele aufzeigen.

4. Lektürebeispiel: Selim Özdogans *Im Juli*

Am Beispiel der Erzählung *Im Juli* soll im Weiteren gezeigt werden, dass Probleme des Fremdverstehens in literarischen Texten nicht nur direkt thematisiert oder auf der Figurenebene dargestellt werden, sondern auch mit spezifisch literarischen Darstellungsverfahren – etwa durch die Gestaltung der Erzählsituation oder die Gegenüberstellung verschiedener Perspektiven – formal inszeniert werden. Sie konfrontieren Lernende mit einem literarisch inszenierten und perspektivierten Bild der Wirklichkeit der fremdkulturellen Lebenswelt. Nichtzuletzt kommen aber auch Freiräume der Imagination, Sinnstiftung und Anteilnahme an einer fremdkulturellen Welt hinzu, so dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, durch ihre Einbildungskraft an einem fiktionalen Geschehen in einer fremdkulturellen Welt und am Schicksal von Figuren Anteil zu nehmen.

Im Reiseroman *Im Juli* treten die Protagonisten Juli und Daniel eine lange Reise zunächst mit dem Auto als Fortbewegungsmittel an, die sie von Hamburg aus nach Ungarn, Bulgarien, Rumänien und schließlich nach Istanbul als Zielort führt. Ihre Motive sind im Grunde genommen dieselben, nämlich sich mit der geliebten Person zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort zu treffen, wofür sie diese lange und abenteuerhafte Reise auf sich nehmen. Der Liebe als Triebfeder für solch ein gewagtes Unternehmen, das trotz aller Gefahren und Hindernisse aber auch Neugier, Lust am Abenteuer und Fernweh einschließt, diese weite Strecke zu bewältigen, begegnet der Leser unter Umständen mit Verwunderung oder Bewunderung. Thematisiert

wird hier das Schicksal oder der Zufall, der beide Protagonisten trotz vieler Trennungen immer wieder zusammenführt. Die Fremde wird hier zum Erlebnisraum und Ort der Selbsterfahrung. Das dabei angewandte Genre der Reiseliteratur ist der Roadmovie, in dem Juli und Daniel auf der Tour neue Erfahrungen sammeln, Gefahren bestehen, mit Fremden in Kontakt treten und oft Differenzen oder kulturelle Zusammenstöße meistern müssen und sich letztendlich behaupten. Somit können als bedeutende Merkmale des Roadmovies-Romans der Aufbruch der Handelnden, die ein neues Ziel erreichen wollen sowie der episodenhafte Aufbau, durch den die verschiedenen Stationen der Reise mit der Entwicklung der Protagonisten verbunden werden herausgestellt werden. Das Grundprinzip der Handlung folgt dem erzählerischen Muster von Ausgangssituation, Aufbruch, Grenzüberschreitung, Weg mit mehreren Stationen und vielen Hindernissen, Transformation und Endsituation, Ankunft. Die Erzählung *Im Juli* bietet die Gelegenheit sich mit dem kulturell Fremden auseinanderzusetzen, da sie sich mit der Bewegung von Reisenden in einer anderen, ihnen fremden Umgebung beschäftigt. Es ist aber auch ein Text, der durch ein Oszillieren zwischen Fremdem und Eigenem gekennzeichnet ist und somit folgende interkulturelle Themenfelder behandeln lässt:

- das Reisen und Erfahrungen mit der Fremdheit
- das Eigenbild und Fremdbild
- Stereotypen und Klischees
- Modelle der Begegnung: Ablehnung, Verständnis, Toleranz, Duldung, Dialog
- Wahrnehmung in der interkulturellen Begegnung

Den obigen Ausführungen folgend konstatieren wir, dass sich der Bereich Reisen als zentrales Thema einer interkulturellen Literaturdidaktik geradezu anbietet, denn wie auch Esselborn (2010: 223-227) explizit darstellt, stellt Reisen einen Zugang zu fremden Ländern, Menschen und Sprachen dar und ist immer schon ein wichtiges Thema der Fremdsprachenvermittlung gewesen. Dafür bieten sich kulturellreflexive Gattungen wie Reise- und Abenteuerromane an, deren Bilder der Fremde im engen Zusammenhang mit den Konzepten der Alltagsrealität stehen, die von spezifischen Fremdheitskonstrukten und Formen kultureller Sinnzuschreibungen, von Wunschdenken und Projektionen bestimmt werden. Leserbezüge, ihre Erwartungen und Voraussetzungen, spielen bei der persönlichen Involvierung und Beteiligung eine entscheidende Rolle und können im Blick auf Kulturbegegnungen und -konflikte als Komplement der eigenen Selbstbilder betrachtet werden. Bezüglich der didaktischen Aufarbeitung eines Reisetemas und seiner Vermittlung schlägt Esselborn (2010: 230) folgende leitende Fragen vor:

Wer reist? Wohin geht die Reise? Wie wird gereist? Wer berichtet, erzählt von der Reise, erinnert sich daran? Erscheint die Reise realistisch? Wie sind die Referenzen? Wie wird die Glaubwürdigkeit hergestellt? Was sind die Reismotive, welches die Ziele und Funktionen der Reise? Wie endet sie? Was wird auf der Reise wahrgenommen? Welche Reiseerfahrungen werden gemacht? Was beschäftigt den Reisenden? Wie erscheinen die Fremde und die Fremden? Wird mit Bekanntem verglichen? Ist eine bestimmte Wahrnehmungsperspektive erkennbar? Gibt es bekannte Bilder und Klischees? Kommt es zu Begegnungen mit Fremden? Auf welche Weise? Findet eine interkulturelle Kommunikation statt? Handelt es sich um eine der bekannten Reiseformen (Tourismus, Bildungsreise, Weltanschauungsreise, Abenteuerreise), geht es um Selbsterfahrung, Neugier, Fernweh, Abenteuerlust, um Aussteigen, Flucht, Neubeginn oder Entfremdung? Wie wird der Reisevorgang literarisch umgesetzt: Raum, Zeit, Chronologie, Abfolge, traditionelle Strategien, literarische Formen? Welche Bedeutung haben personale Komponenten (persönliches Erleben, Vorurteile)? Sind bestimmte Absichten des Autors erkennbar (Information, Bildung, Unterhaltung, Propaganda, Legitimierung von Verhältnissen)? Wie werden Leser einbezogen? Werden Wahrnehmungen bestimmten Konzepten zugeordnet? Sind Vorerwartungen, Projektionen, Einstellungen, Perspektiven erkennbar? Welchen Stellenwert hat das Reisetmotiv im gesamten literarischen Text? In welchem Moment der Reise setzt der Text ein? Vor der Reise, während der Reise oder schon nach dem Eintreffen an einem anderen Ort? Oder wird die Reise abgeschlossen dargestellt? Wie wird die Fortbewegung beschrieben? Welche Wirkung erzielt dies? Gibt es in diesem Text Momente des

Fremdseins? Wie wird dieses Fremdsein erzählt?

Für die didaktische Behandlung des Romans und hinsichtlich der Ausrichtung auf das interkulturelle Lernen, lassen sich diese Fragen im Verlauf der Lektüre sehr gut einsetzen. Zunächst können aber der Titel *Im Juli* sowie das Buchcover zu ersten Assoziationen hinsichtlich der Erwartungen und Vermutungen der Lernenden zum Inhalt benutzt werden. Die folgenden Beispiele sollen vor allem den Perspektivenwechsel veranschaulichen, den der Autor im Text anhand verschiedener Positionierungen herstellt, der wiederum den Lernern Gelegenheiten für die initiale Übernahme dieser Perspektiven schafft. Hierdurch kann sich die gesuchte Infragestellung eigener vorgefasster Positionen ergeben, wenn der Erzähltext zum Perspektivenwechsel durch das Nachvollziehen fremder Beziehungsmuster oder Verhaltensweisen führt. Aufmerksamkeitslenkungen zum Titel, Anfangssätzen, durch Fragen und Voraussagen zu Gegensätzen, Konflikten und Unerwartetem sollen bei der Textbegegnung zu Vorhersagen über das Thema Reisen, Interkulturalität, Fremde und insbesondere das Wissen über die in der Erzählung inhärente deutsch-türkische Gesellschaft unter Nutzung von thematischen Wörtern führen. Angestrebt wird auf diese Weise das Wecken von Neugierde und der Aufbau eines Erwartungs- und Verständnishorizonts, der das Textverständnis, aber vor allem die Begegnung mit der kulturellen Fremdheit erleichtern soll.

Mögliche Fragen zum Einstieg wären: Was verbindest du mit dem Monat Juli? Welche Bedeutung hat Reisen heutzutage im Vergleich zu früher? Was bedeutet Reisen für die Handelnden in der Erzählung und was bedeutet es für dich? Was war für dich die wichtigste Reiseerfahrung in deinem Leben? Beschreibe die Situation auf dem Foto und schreibe dazu einen Dialog oder eine kurze (Vor-)geschichte.



Mit der vorgeschlagenen ersten Begegnung mit dem Text sollen die Motivation und Aufmerksamkeitsgewinnung gestärkt, Gedanken und Gefühle angeregt und der Perspektivwechsel vorgenommen werden. Dazu bietet es sich an, ein Assoziogramm zu erstellen und unterschiedliche Vermutungen über den Inhalt des Buches zu sammeln:

- Welche Handlung erwartest du aufgrund des Buchcovers?
- Das Buch bilden schnelle und kurze Szenenwechsel: Welchen Eindruck macht diese Komposition auf dich? Was will der Autor damit bewirken?
- Im Bezug zum Klappentext: Was ist ein Roadmovie-Roman? Wird in dem Text eine andere Kultur beschrieben? Wie unterscheidet sich deine Welt/ dein Leben von dem, was der Text beschreibt?

In methodischer Hinsicht geht es darum, Fremdverstehen durch Rekonstruieren der Perspektiven von Figuren, ihrer Handlungen und Verhaltensweisen, der Ursachen von Konflikten, die Perspektivübernahme zu schulen, indem die Lernenden sich in die Lage eines Anderen hineinversetzen bzw. hinein fühlen. Wie die unten aufgeführte Situation anschaulich machen soll, kann es als eine Herausforderung empfunden werden, mit dem Protagonisten zu empathisieren, sein Handeln zu verstehen oder zu verurteilen, die Überzeugungen und Handlungsmotive nachzuvollziehen, wobei oft Erstaunen, vielleicht auch Unverständnis hervorgerufen werden können:

Yeah, sagt Alex, das ist das Beste, was ich je gemacht habe, du kannst einfach im Bus abhängen und nichts tun und hast trotzdem das Gefühl, dass etwas passiert, du bist in Bewegung, du hast den Flow, du hast den Groove, tanken,

kiffen, fahren, pissen und Burger essen, das ist das geilste Leben, das ich je gehabt habe. Doch gleichzeitig kann sie (Juli) langsam verstehen, was für ein gutes Gefühl es sein kann, unterwegs zu sein. In zwölf Tagen durch fast ganz Europa und sie hat fast eine Woche gebraucht, um es von Hamburg hierher zu schaffen (Özdoğan 2000: 155-156).

In der Auseinandersetzung mit der Handlung begegnen wir immer wieder sogenannten Stör- oder Chaosstellen, Fremdmarken oder Stolpersteinen, d.h. irritierenden Stellen im Text, die in einem besonderen Maße die Aufmerksamkeit, Verwunderung, aber unter Umständen auch ein Befremden des Lesers erregen. Die folgende Szene mag diese Art von Reaktionen auslösen mit der Aufgabe, nach dem Lesen aufzuschreiben, was dem Lerner spontan in den Sinn gekommen ist, der auch einen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit herstellen soll:

- Was zeichnet diese Szene aus? Welche Stimmung oder Gefühle werden erzeugt? Was hat diese Situation mit deiner Welt zu tun oder was unterscheidet sie?

Ich fahr weg. - Jetzt mach doch keinen Scheiß. -Ich hab keinen Bock mehr, ich kann hier nicht bleiben, ich muss raus. Ich kann nicht morgen früh aufstehen und wieder meinen Stand aufbauen. Ich habe die Schnauze voll von dieser Scheißstadt, alles läuft schief. Dorit beschießt mich, meine Mutter nervt, der Vermieter kotzt mich an, ich will weg. - Wohin denn? - Keine Ahnung, ich stelle mich an die Autobahnauffahrt, und der erste, der anhält, soll entscheiden, wo es hingehet (Özdoğan 2000: 19).

Zur Rezeption gehört nicht nur, dass sich der Rezipient in die Welt, die er vorfindet, versetzt und in ihr lebt, sondern auch, dass er zu ihr in Distanz tritt und sie beurteilt (Bredella, 2010, 31). Durch die Bekundung von Empathie oder Abneigung sollen die Lernenden die hiermit verbundene Bereitschaft äußern, sich in eine neue, unvertraute Situation und Umgebung hineinzusetzen und dabei die Annäherung an die kulturelle Realität Anderer erfahren. Dadurch werden sie zur Reflexion der eigenen, vielfach undistanziert gelebten kulturellen Prägung hingeführt. Damit verbunden steht eine weitere auf das Innere zielende Dimension, nämlich die Emotionalität einer Figur, ihre Orientiertheit in der Welt, ihre Weltbilder, Normen und Werte, die für sie persönlich verbindlich und selbstverständlich sein mögen. Um die sich aus deren Handlungsweise möglicherweise resultierende Fremdheit zu erfassen, kommentieren und interpretieren, werden die Lerner aufgefordert, sich zu den Ereignissen, dem Verhalten, Auftreten und den Umgangsformen der Handelnden zu äußern. Dabei sollen die Lernenden erkennen, dass sie nicht objektiv beobachten, sondern dass ihr Vorwissen in ihre Wahrnehmungen einfließt und ihr Vorverständnis mitbestimmt, wie sie etwas wahrnehmen:

Am Strand brennen hier und da kleine Lagerfeuer, Grills kokeln, der Geruch von Bratwürsten, Bier und Gras hängt in der Luft, die Musik aus Ghetto Blastern vermischt sich mit Lachen und Gitarrenklängen, es sieht aus, als seien alle von der Sommerluft, den Getränken, Gesprächen und dem süßen Rauch so erheitert, dass sie sich wie eine riesige Familie vorkommen, die hier ein Fest veranstaltet. Melek und Daniel freunden sich gleich mit einem Grüppchen an, kriegen Bier ausgegeben, rauchen Zigaretten und verplaudern die Zeit, bis Melek langsam müde wird und ihr wieder einfällt, warum sie Daniel überhaupt angesprochen hatte. Er bietet ihr an, bei ihm zu übernachten, was sie dankend annimmt, die Jugendherberge hat bestimmt schon ihre Pforten geschlossen, und es ist sowieso Unsinn, für die wenigen Stunden Schlaf, die jetzt noch bleiben, zu bezahlen (Özdoğan 2000: 16).

- Wo fährst du hin? fragt Daniel. -Ich? wiederholt Juli. -Ich fahre nach Istanbul. Ich fahre, wohin der Wind mich weht. Ich überlass das Ziel einfach dem Schicksal. Jedes Jahr stehe ich an genau der Stelle, an der du mich mitgenommen hast, und der erste, der anhält, entscheidet, wo es hingehet. Das ist jedes Mal ein Abenteuer, du landest an den verrücktesten Orten (ibid., 22).

- Aufgabe: Welche Figuren lernst du hier kennen und was erfährst du über sie? Was überrascht dich? Was charakterisiert sie? Verändern sie sich im Laufe der Geschichte? Welche Werte und Einstellung sind ihnen wichtig? Welche Ziele haben sie?
- Kommentiere die Wirkung der Situationen und die Welt, in der das Geschehen stattfindet: Inwieweit beeinflusst die Kultur das Verhalten der Figuren?

- Stelle einen Anschluss an die Gegenwart und mögliche Applikationen auf Lebenswelten junger Menschen von heute her.
- Benutze folgende Redemittel: Ich finde besonders auffällig/bemerkenswert, dass..., Am besten gefällt mir..., Ein wichtiges Ergebnis aus dem Text ist für mich..., Ein wesentlicher Aspekt/eine wichtige Aussage ist..., Aus meiner Erfahrung kann ich dazu sagen, dass...

Durch die Begegnung mit ungewöhnlichen oder seltsam erscheinenden Figuren, ihren äußeren und inneren Merkmalen, die eine Figur in ihrer Identität und Persönlichkeit unverwechselbar machen wie z.B. Ehrlichkeit, Willensstärke, Moral, Ethik, Gesinnung, Verlässlichkeit, Ehrgeiz oder Machtstreben sollen sich die Lernenden darin üben, diese zu erkennen und deuten zu lernen, um die Innenperspektive anzunehmen. Die TN sollen versuchen die Figuren zu charakterisieren, indem sie folgende Nomen und Adjektive verbinden und in einer Stellungnahme begründen, ob diese Begriffe auf eine der Figuren zutreffen:

sympathisch, aggressiv, freundlich, frech, clever, intelligent, verschlagen, vorlaut, dynamisch, zynisch, höflich, wagemutig, brutal, mutig, unverschämt, hinterhältig, offen, ehrlich, galant, nett, unsympathisch, versoffen, verwarlost, platt, tolerant, normal, verschlagen, verrückt, sorglos, verunsichert, kaltblütig, berechnend

Chaot, Opfer, Vorbild, Spinner, Sucher, Loser, Lebenskünstler, Romantiker, Realist, Traumtänzer, Egoist

Im Verlauf der Reise geraten die Figuren immer wieder in Konfliktsituationen, die auf einem Gegensatz innerhalb einer Figur oder zwischen den Figuren (Gut-Böse) beruhen, sich auf konfligierende Ziele richten oder aus einem Gegensatz zwischen dem Individuum und der Gesellschaft und ihrem Wert-/Normensystem resultieren können. Zu diesem Zweck werden im Text Sichtweisen, Meinungen und Gefühle ausgetauscht, Kritik geäußert und Konflikte gelöst, indem verschiedene Handlungsoptionen angeboten werden. Die Lernenden reflektieren diese Erfahrungen und Konfliktsituationen der Figuren, indem sie die zeitlichen Beziehungen zwischen den Figuren, ihre Reaktionen auf Geschehnisse, ihre Ziele sowie innere Zustände betrachten. Der Perspektivenwechsel wird gefördert, indem sie Gelegenheiten für die Übernahme anderer Ansichten bekommen und eigene Positionen infrage stellen können, wenn sie durch das Nachvollziehen fremder Beziehungsmuster oder Verhaltensweisen die Innenperspektive der Figuren einnehmen, jedoch auch ein Problem mit eigenen Augen betrachten und ihre Außenperspektive äußern. Damit sie gewisse Handlungen verstehen, müssen sie zunächst die Ziele und Widerstände verstehen, die bei ihrer Verwirklichung auftreten. Sie müssen die Motive der Handelnden erfassen, die das Verstehen von Handlungen nahelegen sollen. Die nachfolgenden Situationen konfrontierten die Lernenden mit universellen Themen wie Vorsehung, Zufall, Schicksal, das Leben als eine lange Reise, Glauben, Bestimmung, Liebe, Zukunft und somit mit der daraus resultierenden Frage: Wer sind wir und warum sind wir so?

Warum laufe ich ihm hinterher? Weil ich glaube, dass er der richtige ist. Aber er ist nicht an mir interessiert. Das ist egal, man muss tun, woran man glaubt, gleichgültig, ob es von Erfolg gekrönt sein wird oder nicht. Das ist das Einzige, was man tun kann. Und wo bleibt dabei mein Stolz? Was soll schon dein Stolz, der ist hier fehl am Platz. Aber ich mache mich lächerlich, ich trotte ihm hinterher wie ein Hündchen, ich benehme mich, als sei ich ihm hörig. Du bist ihm hörig. Nein, ich bin ihm vielleicht verfallen, aber ich bin ihm nicht hörig, das ist ein Unterschied. Verdammte Scheiße, er kann mich mal, ich bin nicht auf ihn angewiesen, ich komme auch alleine zurecht. Jawohl, wahrscheinlich komme ich alleine sogar besser zurecht als mit ihm und seinen hirnrissigen Ideen (Özdoğan 2000: 138).

Es ist so als wäre eine große Last von ihren Schultern genommen worden, als gäbe es da tatsächlich etwas Größeres als sie, eine Fügung, eine Vorsehung, als müsse sie sich nur anstrengen, um zu beweisen, dass sie dieses Schicksal

auch wert ist (*ibid.*, 54).

Es ist nicht leicht, seinen Weg auf diesem steinigen und dornigen Pfad zu finden, doch man muss es zumindest versuchen, redet sie sich ein, man muss es solange versuchen, bis es nicht mehr die geringste Hoffnung gibt. Erst dann darf man aufgeben. Und für das Glück ist kein Preis zu hoch (*ibid.*, 51).

Es ist alles gut gelaufen, das Schicksal meint es gut mit ihr, das können nicht alles Zufälle sein. Es gibt höhere Mächte, die sich darum kümmern. Alles, was man tun kann, ist hier und jetzt sein Bestes zu geben, der Rest liegt in fremden Händen, man muss nur aufrichtig bemüht sein, um sich seines Schicksals würdig zu erweisen. So etwas wie einen Plan, der dahintersteckt. Aber nehmen wir an, es gibt einen Plan. Eine Art Schicksal oder Karma oder so, damit ist doch nicht alles erledigt, oder? Was am Ende rauskommt, kannst du vorher nur als groben Mittelwert angeben, als eine Wahrscheinlichkeit. Dann kommt es nämlich auf dich an. Je mehr du dich selbst anstrengst, damit der Plan erfüllt wird, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit, dass es auch wirklich klappt. Deshalb darf man nichts unversucht lassen. Juli, glaubst du, das macht Sinn, was ich gerade erzähle? (*ibid.*, 74)

- Aufgabe: Gibt es in den Gesprächen etwas, was dich an dein eigenes Leben erinnert? Formuliere deine Eindrücke/ Fragen: Es geht um folgende Fragen/ Erfahrungen..., ich finde besonders interessant/ auffällig/ bemerkenswert, ... am besten gefällt mir..., ich wäre gern wie..., ein wesentlicher Aspekt/ eine wichtige Aussage ist..., meiner Ansicht nach..., überraschend finde ich...

Die aufgezeigten Textbeispiele sollen die Lernenden zu empathischen und letztendlich der interkulturellen Relevanz vom Erleben fiktionaler Geschichten mit menschlichen Grunderfahrungen, Problemkonstellationen, Sinnangeboten und Wahrheiten führen, in denen die Handelnden Pläne schmieden, ihr Handeln begründen, in Konflikte geraten und nach Lösungen suchen. Sie sollen angeregt werden, sich zu fragen, was er/sie an ihrer Stelle gedacht und gefühlt, wie sie gehandelt hätten und was die fremde Welt über ihre eigene Welt zu erkennen gibt:

Geschichten sind von herausragender Bedeutung, weil sie die Lernenden veranlassen, eine komplexe Welt beim Lesen in ihren Köpfen aufzubauen, diese Welt zu deuten und sich über diese Deutungen zu verständigen, so dass nicht nur die Empathie- sondern auch die Urteilskraft gefördert wird (Bredella 2010: 107).

Die Thematisierung kultureller Begegnungen mit ihren positiven und negativen Aspekten soll interkulturelles Verstehen erleichtern und sichtbar machen, wie andere die Welt sehen und an welchen Wertvorstellungen und Motiven sie ihr Handeln ausrichten. Letztendlich soll der verständnisvolle Umgang mit kultureller Differenz in ihrer Bedeutung für das Verständnis von kulturspezifischem Wissen, wie zum Beispiel kultureller Werte und kollektiver Tätigkeiten, vermittelt werden, die als sozial notwendig gelten. Beispiel:

Nun sitzen sie hier in dieser Bar, und Melek fällt mal wieder auf, wie wenig Bier in der Türkei getrunken wird. In Deutschland ist man fast schon ein Exot, wenn man in einer Kneipe etwas anderes als ein Bier trinkt. Hier trinken die Leute mehr Kurze, Whisky, Tequila, Wodka, aber letztlich wahrscheinlich weniger Alkohol. Melek mag diese Läden, wo man ohne Damenbegleitung nicht reinkommt. Aber was tun junge Männer, die nach Frauenbekanntschaften dürsten? Gehen sie zusammen an der Promenade spazieren und hoffen darauf, dass sie dort Mädchen treffen, die ihnen dann die Möglichkeit eröffnen, in diese Läden reinzukommen? Oder nehmen sie ihre Schwestern, Basen und junggebliebene Tanten mit? (Özdogan 2000: 46).

Als eine didaktische Strukturierung des Themas Interkulturalität und zur Formulierung von Assoziationen dazu bieten wir folgende Fragen an:

- Was erfährst du über die Herkunft der Protagonisten? Wie vermittelt das der Autor? Achte auf die Namen, Beschreibungen, Funktionen, Kommentare, Unterschiede, Gemeinsamkeiten, das Verhältnis zueinander. Was bedeutet kulturelle Identität und wie äußert sie sich? Was fällt dir dazu ein? Schreibe dazu drei Begriffe.

- Nenne eventuell drei Orte aus der Vergangenheit oder Zukunft, die für dich das interkulturelle Kennenlernen darstellen.
- Inwieweit ist die eigene Lebenswelt kulturell geprägt? Welche Bedeutung hat die kulturelle Prägung für die eigene Identität?

Als eine mögliche Ideenkette dazu schlagen wir die Thematisierung folgender Punkte vor:

- interkulturelle Interaktion zwischenmenschlicher Beziehungen anhand von Werten und Bräuchen, die das Handeln und allgemein die Lebenswelt der Menschen prägt
- der Zusammenhang zwischen der eigenen Identität und der Kultur, in Bezug zur eigenen persönlichen Art und Weise zu sein, abhängig davon, wo und wie man aufwächst bzw. sozialisiert wird, demnach entscheidend, welche von der Gesellschaft weitergegebenen Normen und Werte man verinnerlicht
- das Ich-Konzept: dazu gehören Sprache, Religion, Nationalität, das kulturelle Milieu, in das man hineinwächst, das bedingt und formt, indem Wertvorstellungen, Lebens- und Verhaltensweisen von einer sozialen Gruppe übernommen werden
- die Entwicklung einer Zugehörigkeit des Individuums zu dieser sozialen Gruppe zum Beispiel durch Kleidung als Ausdruck von Zugehörigkeit, Kommunikationsmittel, einer Einstellung/ eines Lebensstils, Betonung der eigenen Individualität, einer bestimmten Überzeugung, Meinung
- Aufgabe: Informiere dich über Deutschland als Migrationsland, insbesondere über verschiedene deutsch-türkischen kulturellen Aspekte, die die kulturelle Identität ausmachen.

Im Anschluss an die oben dargestellten Ziele und das didaktische Vorgehen bezüglich des interkulturellen Lernens anhand des Lektürebeispiels *Im Juli* möchten wir konkret auf die Phase der Aneignung, der reflektierten Subjektivität, eingehen (Wintersteiner 2006: 129). Hierbei soll ein Zurückwenden auf sich selbst eine kritische Verarbeitung der Rezeptionseindrücke erlauben und die Wahrnehmung schulen, indem andere/fremde Denkweisen vorgeführt werden. In dieser Phase der Applikation soll der Sinn einer Geschichte mit bestimmten Erfahrungsinhalten und Erkenntnissen und die Handlung vor allem eine persönliche Relevanz ermöglichen und auf die individuelle Lebenssituation der Lernenden bezogen werden, wodurch vielschichtige Applikationssituationen entstehen. Bei solchen Applikationen oder Anwendungen geht es um die Bedeutung der Erfahrung für den Lernenden sei es durch das Wiedererkennen von Erfahrungen wie z.B. die aufgezeigten Konflikte, Erfahrungen und Reflexionen der Handelnden, die wiederum den Lernern zeigen sollen, dass der Text ihnen etwas zu sagen hat. Es geht im Wesentlichen um eine Reorientierung während der Rezeption, die dazu führen soll, dass sich der Lernende davon wegbewegt, ‚auf welche Frage war der Text eine Antwort?‘ sich selbst zu befragen, was hat er mit mir zu tun? Was bedeutet er für mich? Was sagt mir der Text? Inwiefern greift er in mein Leben ein? Inwiefern bewegt er nach Prozessen der Wahrnehmung, der Identifikation und Verfremdung der kathartischen Wirkung nicht nur Reflexion und Selbsterkenntnis, sondern wirkt durch die Schaffung neuer Werte und Normen, die der herrschenden Moral entgegenstehen oder sie erschüttern, auch auf mein Handeln im wirklichen Leben?

Somit gehört die Applikation zu einem wesentlichen Teil des Verstehens, indem auch eine Grenzüberschreitung von Fiktion und Wirklichkeit erfolgt, wenn es um Erkenntnisse, Lebensentwürfe, Konzepte von Menschsein oder Individuum, Gesellschaftsmodelle, moralische Werte geht, die den Lernenden persönlich ansprechen. So kann die Applikation als Anwendung eines Textes auf die Lebenssituation des Lernalters durch mehrfache Relationen stattfinden: Der Text und seine Situation, die Lebenswirklichkeit des Lernalters, seine Weltdeutung und das, was er an Wissensschemata, Perspektiven, Emotionen und Wertungen an Texte heranträgt. Sie ist eine besondere Vermittlungsleistung des Verstehens eines konkreten Romans abhängig von der Frage, worauf etwas angewendet werden soll. Damit wird dem Leser die Möglichkeit eingeräumt, einem Text und seinen Inhalten zuzustimmen oder sich von ihm zu distanzieren, sei es, dass er mit einem Text nichts anzufangen weiß und kein Verhältnis zu ihm gewinnen kann, sei es, dass er den Text, seine Inhalte und sein Weltbild kritisch sieht und ablehnt. Transferleistungen sind ein wesentlicher Teil von Lernprozessen und können in die Texterarbeitung

eingebunden sein, wenn zuvor erworbene Kategorien, Techniken oder ein neues Wissen auf den vorliegenden Text angewendet werden.

5. Zusammenfassung

Mit der Zielsetzung des interkulturellen Lernens durch den Einsatz von interkultureller Literatur wurde anhand von einigen ausgesuchten Beispielszenen aus dem Roman *Im Juli* von Selim Özdoğan aufgezeigt, wie die Begegnung der Lernenden mit kulturell Anderen, ihren Denk- und Fühlweisen, deren gewohnte Sichtweisen infrage stellen kann. Das Nachvollziehen der Verhaltensweisen soll zu einem Perspektivenwechsel führen und eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung hervorrufen. Literarische Texte, die auf diese Weise differierende Anschauungen erfahrbar machen, eignen sich als wertvoller Ersatz für reale Begegnungen, für das Thematisieren von Interkulturalität, der eigenen subjektiven Verortung und damit der Bedingtheit des eigenen kulturellen Standpunkts, aus dem oft geurteilt, befunden und bewertet wird. Die Lernenden sollen sich mit der (interkulturellen) Kompetenz vertraut machen, die auf eine Verhaltens-, Kommunikations- und Verstehenskompetenz ausgerichtet ist und vor allem das Ziel verfolgt, den Anderen zumindest zu verstehen, auch wenn man sich zu dem jeweiligen Standpunkt anders positioniert. Durch eine didaktisch geleitete Herangehensweise an fremd wirkende literarische Figuren oder Situationen sollen die Lernenden in ihrer affektiven Dimension, der Einfühlung und Empathie sensibilisiert werden, zunächst zu einer Innenansicht in Distanz zu sich selbstgeführt werden, wobei eine reflektierende Distanzierung zum Anderen nicht ausgeschlossen werden soll. Dabei ist die Phase der Aneignung, der reflektierten Subjektivität unerlässlich. Letztendlich geht es um eine Vermittlung vom Umgang und dem Verständnis, in Differenzen zu leben und Diskurse mit dem Fremden, dem Gegenüber, dem Draußen gestalten, bewältigen und umsetzen zu lernen. Denn die intentionale Verfremdung durch den Autor findet ihre Bedeutung in der Intersubjektivität, die als Zwischenmenschlichkeit und Dialog zu verstehen ist. In diesem Sinne bekräftigen wir den Erkenntnisanspruch fiktionaler Geschichten als Inszenierungsort für zwischenmenschliche Begegnungen innerhalb der unendlichen Vielfalt kultureller, sozialer, religiöser oder politischer Unterschiede in einem Wechselspiel von Verschiedenheit und Gleichheit, von Eigenständigkeit und Verbundenheit.

Bibliographie:

- Bogdal, K. M. y Korte, H. (2002).** *Grundzüge der Literaturdidaktik*. dtv.
- Bredella, L. (2012).** *Narratives und interkulturelles Verstehen*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Bredella, L. (2010).** *Das Verstehen des Anderen*. Gunter Narr.
- Cerri, C. (2011).** Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. *Info DaF* (4), 391–413. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2011-0402/html>
- Dawidowski, C. y Wrobel, D. (2006).** *Interkultureller Literaturunterricht*. Schneider.
- Delanoy, W. (2007).** Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning. En W. Hallet y A. Nünning (Eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (107-121). Wissenschaftlicher Verlag.
- Ehlers, S. (2017).** *Der Roman im Deutschunterricht*. Ferdinand Schöningh.
- Esselborn, K. (2010).** *Interkulturelle Literaturvermittlung*. Iudicium.
- Hahn, A. (1997).** Partizipative Identitäten. En H. Münkler y B. Ladwig (Eds.), *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit* (115-158). Akademie Verlag.
- Hallet, W. y Nünning, A. (2007).** *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, W. y Königs, F.G. (2010).** *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Friedrich Verlag.
- Lüsebrink, H.-J. (2016).** *Interkulturelle Kommunikation*. J.B. Metzler.
- Lutz, K. (2015).** Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. En L. Küster, C. Lütge y K. Wieland (Eds.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*, (15-32). Peter Lang.
- Mecklenburg, N. (2008).** *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. Iudicium.
- Münkler H. y Ladwig, B. (1997).** *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*. Akademie Verlag.
- Nagy, H. y Wintersteiner W. (2021).** *Literarische Bildung im Zeitalter der Globalisierung*. https://www.komment.at/wp-content/uploads/2021/03/Literarische_Bildung.pdf
- Nünning, A. (2007).** Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. En W. Hallet y A. Nünning (Eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, (123-142). Wissenschaftlicher Verlag.
- Wintersteiner, W. (2006).** *Transkulturelle literarische Bildung*. Studien Verlag.